



Mayo 2018 - ISSN: 1989-4155

## UNA VISION A LA ESCRITURA ACADÉMICA COLABORATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESTUDIO DE CASOS

**Ana Elena Ranz López**

Doctorado en Ciencias Sociales  
Universidad Autónoma de Yucatán  
elenaranz@hotmail.com  
Estudiante de doctorado.

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Ana Elena Ranz López (2018): "Una visión a la escritura académica colaborativa en la educación superior: estudio de casos", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (mayo 2018). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/05/escritura-academica-colaborativa.html>

**Resumen:** El presente artículo hace referencia a algunos de los resultados obtenidos en una investigación realizada en cuatro campus de la Universidad Autónoma de Yucatán cuyo objetivo fue conocer cómo viven siete estudiantes de seis programas educativos su proceso de adquisición de la escritura académica. El paradigma que guio la misma corresponde a un diseño mixto secuencial cuantitativo-cualitativo siendo el enfoque cualitativo el dominante (Pereira, 2011).

Algunas de las experiencias a las que los participantes hacen referencia son a aquellas vividas al momento de escribir textos de manera colaborativa, los resultados evidencian que la escritura colaborativa se entiende más como una división del trabajo que como un proceso en el que se ponen en marcha diversas estrategias, actividades, toma de roles, enfoques para el control de la tarea, aspectos esenciales que los prepararán para trabajar de manera colaborativa en el mundo laboral.

**Palabras clave:** trabajo colaborativo-escritura académica-educación superior-escritura académica colaborativa-roles-estrategias-actividades

**Abstract:** This paper refers to some of the results obtained in an investigation carried out in four campuses of the Autonomous University of Yucatan whose objective was to know how seven students from six educational programs live the process of mastering academic writing. The paradigm that guided it corresponds to a mixed quantitative-qualitative sequential design with the qualitative approach being the dominant one (Pereira, 2011). Some of the experiences that participants refer to are those experienced at the time of writing texts in a collaborative manner, the results showed that collaborative writing is understood more as a division of the task than as a process in which many and varied intervene strategies, activities, taking roles, approaches to control the task, essential aspects that will prepare them to work collaboratively in the workplace.

**Key words:** academic writing, collaborative work- collaborative writing- higher education-roles-strategies-activities.

### INTRODUCCION

La educación, siendo un fenómeno social, no debe mantenerse al margen de las dinámicas de cambio que plantean las condiciones sociales, políticas, económicas y de desarrollo que caracterizan al siglo XXI. Es por ello, que las universidades conscientes de los cambios de paradigma, han replanteado los procesos de enseñanza-aprendizaje, moviéndose hacia una visión más constructivista (Barr y Tag, 1995). Hoy en día, se promueve una enseñanza donde el estudiante

participa de manera activa de su propio aprendizaje, (dejando de lado la instrucción y buscando favorecer la construcción de conocimiento) por lo tanto, el proceso de enseñanza aprendizaje se centra en los alumnos y lo que para ellos puede resultar significativo y no en el maestro o en su pedagogía.

Dentro de las corrientes pedagógicas más recientes en las cuales se hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea, cada vez con mayor fuerza, el potencial de aprender con y a través de los otros, de buscar la forma en que los estudiantes, de todos los niveles educativos cuenten con oportunidades de aprender en grupo colaborando con sus pares en la resolución de problemas reales dentro de un contexto determinado. Para favorecer dicho aprendizaje se privilegian las perspectivas que permiten aprender a colaborar, es decir, a escuchar las opiniones de los otros, considerarlas, buscar acuerdos e instrumentar juntos las soluciones generadas por el grupo (Edwards y Mercer, 1988; Coll, 2001; Mercer, 2001).

En la actualidad, uno de los requisitos más frecuentes para cada asignatura, es la de trabajar de manera colaborativa como parte de las actividades cotidianas de los estudiantes universitarios; esta forma de organización se utiliza constantemente en aquellas materias que requieren análisis y producción de textos, ya sea a manera de reportes, monografías, ensayos y demás productos escritos que funjan como evidencia de que el conocimiento se ha construido de manera significativa y relevante para el alumno. La escritura académica en el contexto universitario se ve como una práctica comunicativa que posibilita la participación en las dinámicas propias de cada disciplina y cuya finalidad es la generación de conocimiento, para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Consciente de la importancia de la escritura, en las últimas décadas y como resultado de las diferentes propuestas teóricas que abordan el estudio del aprendizaje con los otros, se ha empezado a plantear nuevas formas para aproximarse a la escritura académica en las universidades, tales como la escritura colaborativa, que contribuye al desarrollo de habilidades de negociación, comunicación, y coordinación mismas que les serán de gran ayuda en su vida laboral, donde el trabajo y esfuerzo común garantizan el éxito.

Sin embargo, hay que reconocer que escribir de manera colaborativa implica muchas veces momentos de tensión, desesperación y frustración, sin embargo, cuando se establecen las estrategias y mecanismos adecuados, se obtiene una mejor experiencia de aprendizaje en comparación con la producción de escritos de manera individual (Ed y Lunsford 1990).

El presente artículo hace referencia a algunos resultados obtenidos en una investigación donde se indaga el proceso de adquisición de la escritura académica a través del ejercicio de la escritura colaborativa a partir de las experiencias de siete estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán.

## **1. MARCO TEÓRICO**

En los últimos años se ha visto un cambio de paradigma en la educación, el cual sustenta sus bases en la teoría sociocultural o histórico-cultural de Vygotsky conocida también como constructivismo social, sus aportes en este sentido cobran gran trascendencia, puesto que, a partir de ellos se han desarrollado diversas concepciones sociales del aprendizaje. Su principal enfoque consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social, que permite ver al estudiante como un sujeto inserto en un contexto que lo influye pero, a su vez, se reconocen aspectos coyunturales y características individuales que le brindan circunstancias diferentes y particulares ante los mismos acontecimientos sociales. Para Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente.

Tradicionalmente la cultura universitaria se ha caracterizado por privilegiar la educación individual, sin embargo, ante este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, ahora la atención ha pasado del trabajo individual al trabajo grupal o colaborativo. Bajo este precepto el trabajo colaborativo se convierte en un aspecto central de todo el sistema educativo.

### **1.1 Trabajo colaborativo**

Smith y MacGregor (s.f.) refieren el trabajo colaborativo como parte de este paradigma, alejándose de la idea donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se centraba en el maestro quien se limitaba a dar la clase y los alumnos a escuchar y tomar notas, aunque esta tendencia no ha desaparecido por completo, ha ido cediendo el camino a otros procesos, donde el estudiante tiene un papel activo en la discusión de las enseñanzas. En este contexto los profesores se ven como expertos diseñadores

más que como expertos transmisores. Sin embargo, para ello, los profesores tendrán que crear las condiciones idóneas para que se dé el aprendizaje; el trabajo colaborativo como eje central de estas nuevas tendencias debe propiciar las condiciones necesarias para que los alumnos asuman un rol más activo en sus aprendizajes.

Antes de adentrarnos en los aspectos más distintivos del trabajo colaborativo, vale la pena hacer la distinción entre trabajo en grupo y trabajo colaborativo, el primero se caracteriza por una distribución desigual de las responsabilidades entre los miembros que conforman el grupo y que pueden o no compartir un espacio, en tanto que el trabajo colaborativo deriva más en acciones comunes que lleven al alcance de objetivos claramente definidos, que garantizan la relación de colaboración con los resultados deseados. El éxito del equipo va ligado a cada uno de los miembros del equipo (Lowry, Curtis y Lowry, 2014)

Se empezará retomando algunas de las definiciones más aceptadas del significado de trabajo colaborativo. Para Barkley, Cross y Howell (2007), el aprendizaje colaborativo significa que los estudiantes trabajen en grupo con objetivos comunes de aprendizaje y bajo decisiones que involucren cómo realizar la tarea, los procedimientos a ejecutar, cómo distribuir el trabajo y las responsabilidades que cada uno asumirá, las autoras hacen referencia a los fundamentos filosóficos bajo los que se sustenta el aprendizaje colaborativo y dicen que éste se da cuando los alumnos y profesores trabajan en conjunto para generar conocimiento, es una pedagogía sustentada en la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso los enriquece y los hace crecer. Por lo tanto, se puede decir que en el aprendizaje colaborativo, el saber no está en realidad en el exterior, sino que se construye socialmente por medio de consensos entre los miembros de un grupo interesados en una tarea en particular, donde el profesor no debe ejercer un rol de autoridad al supervisar el trabajo, sino que su responsabilidad es convertirse junto con los alumnos en miembros de una comunidad académica en busca del conocimiento, siendo la meta del saber colaborativo: desarrollar personas reflexivas, autónomas y elocuentes, para alcanzar este objetivo se requieren tareas no fundacionales, es decir, actividades en las que el conocimiento se elabore a través de medios no conocidos, que no supongan respuestas únicas ni un método preestablecido para llegar a ellas (Arenas, 2014) Autores como Johnson y Johnson (1987) establecen que en todo trabajo colaborativo deben haber elementos básicos como 1) la interactividad donde el aprendizaje es producto de la interacción, entendida como el intercambio de opiniones, experiencias, conocimientos, puntos de vista llevados a cabo entre dos o más personas y que refleja los procesos cognitivos y de aprendizaje que cada miembro pone en marcha, a través de lo cual se logra un resultado integrador; 2) sincronía de la interacción por medio del diálogo fluido enfocado a afrontar la tarea de manera conjunta; 3) la negociación donde los miembros de un grupo utilizando el dialogo intentan generar acuerdos referentes a una idea, tarea o problema, con la finalidad de construir el conocimiento. En este sentido, el trabajo colaborativo no consiste en imponer la visión de una sola persona, sino enriquecer la tarea integrando diversos puntos de vista argumentados y justificados. Durán (2009) menciona que para que el trabajo colaborativo se vea favorecido son necesarias las siguientes competencias:

- Trabajar con otros, estar abiertos a escuchar las posturas de los demás y responsabilizarse tanto de las tareas individuales como grupales.
- Pensamiento crítico y reflexivo, reconocer la importancia de escuchar las posturas de los demás, e integrarlos a los propios facilitando la formulación de preguntas críticas a través de las cuales se pueda reconocer, clarificar y rectificar incluso los errores.
- Regular el propio aprendizaje en función de lo que se ha definido en grupo
- Evaluar y valorar el trabajo propio y de los demás, manteniendo una actitud abierta hacia el aprendizaje.

Por su parte Ed y Lunsford (1990) clasifican el trabajo colaborativo en tres tipos:

1. Tareas de pensamiento de alto orden: los miembros del equipo deben definir, discutir y debatir para resolver problemas complejos.
2. División del trabajo: trabajos muy largos que no se pueden completar por un individuo en el tiempo límite establecido, se necesita dividir.
3. Las tareas basadas en las habilidades individuales: cada miembro del equipo tiene una habilidad particular que puede aportar al proyecto.

Para que el trabajo colaborativo sea funcional debe ser integral, lo que implica orientar las acciones para que, en la convivencia, los estudiantes expresen sus descubrimientos, soluciones, reflexiones, dudas, coincidencias, diferencias a fin de construir en colectivo. Es a través del intercambio entre pares en donde los alumnos podrán conocer cómo piensan otras personas, qué reglas de convivencia requieren, cómo expresar sus ideas, cómo presentar sus argumentos, escuchar

opiniones y retomar ideas para construir las propias, con lo que se favorecerá el desarrollo de las competencias en colaboración (Arenas, 2014).

## **1.2 La escritura en la universidad**

La escritura se reconoce como una competencia fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. En las últimas décadas se evidencia un creciente interés por las formas de enseñar y de aprender a escribir en las universidades de América Latina. Perspectivas como la de Carlino (2005) han puesto de manifiesto que los modos de escribir en educación superior difieren considerablemente de lo que se hace en otros niveles educativos y contextos.

Se reconoce que la generación de conocimiento y la escritura en este nivel están íntimamente relacionados hecho que no se sucede en solitario, sino mediante la interacción social ya que cada estudiante forma parte de una comunidad discursiva, donde existen ciertas convenciones comunicativas que cada persona necesita conocer para formar parte de ella. Por ejemplo, escribir un ensayo de historia es diferente de uno de literatura, biología o arte. Para cada una de estas instancias ha sido necesario enseñar el tipo de escritura y la estructura discursiva que se requiere, lo cual se logra mediante la interacción social con otros miembros de la misma comunidad.

La relación entre escritura y aprendizaje por lo tanto, constituye una manera de acceder y transformar conocimientos específicos de cada disciplina. Se reconoce, por ejemplo, que cada comunidad disciplinaria, a través de la escritura, integra prácticas discursivas relacionadas con tipologías textuales y contenidos complejos que les son desconocidos a los estudiantes y que deben por lo tanto aprender las convenciones o modos típicos de hacerlo en cada materia permitiéndoles exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera (Carlino, 2005). La autora ha hecho evidente en sus trabajos esta relación entre escritura académica y aprendizaje, viendo a la escritura como un proceso fundamental no sólo para desarrollar y registrar conocimientos, sino también para revisarlos, transformarlos y reflexionar sobre ellos. En este sentido, se puede afirmar que la escritura permite desarrollar habilidades para aprender a aprender, trascendiendo la formación estrictamente curricular (Durán 2009; Arenas, 2014). Estas habilidades se ven potencializadas al establecer relaciones de colaboración entre dos o más personas enfocadas en la elaboración de un texto, es decir escribir de manera colaborativa, tema que se tratará a continuación.

## **1.3 Escritura colaborativa**

Para definir lo qué es la escritura colaborativa, primero habría que establecerse la diferencia entre ésta y la escritura individual. Flower y Hayes (1981) describen que en todo proceso de escritura individual intervienen tres procesos cognitivos: planeación, textualización y revisión. La primera involucra la organización de la información, el establecimiento de objetivos y la búsqueda de información relevante al tema. La textualización o escritura se nutre de la etapa de planeación, al ponerse en papel lo investigado y planeado para dar paso a un texto que cumpla con los objetivos establecidos previamente. Finalmente la etapa de revisión que incluye la evaluación y edición del borrador, revisando que lo que se ha escrito concuerde con la idea central y objetivos planteados. Estos procesos son interactivos, es decir puede pasarse de uno a otro y regresar, replanteándose los objetivos nuevamente.

En contraste, la escritura colaborativa involucra a dos o más personas, aumentando por lo tanto la complejidad de la tarea (Galegher y Kraut, 1994). La escritura colaborativa implica un esfuerzo grupal, a pesar de que varias de las actividades se dividan y realicen de manera individual. Una de las razones de su complejidad es la necesidad de mediar entre varios puntos de vista y el nivel de compromiso entre sus miembros, así como la necesidad de llegar a acuerdos, más aún, se puede agregar la complejidad social, intelectual y de procedimientos. Por lo tanto, puede haber una marcada diferencia entre el compromiso y entusiasmo de sus integrantes, afectando de manera considerable las etapas de generación de ideas y planeación, haciéndose más evidente cuando son tareas muy extensas, donde el resultado dependerá de las características del grupo.

Por lo general se aprecia una tendencia hacia un proceso lineal, perdiéndose el dinamismo que debe caracterizar a la escritura colaborativa, aunque se reconoce que hay un punto final y de inicio, lo que sucede entre estas etapas puede ser impredecible, es decir, múltiples interacciones de planeación, textualización y revisión antes de empezar a escribir, así como cambio de roles, de las diferentes estrategias que ponen en marcha, de las formas de control de la tarea y de estilo de trabajo. Se observa que la dinámica del proceso es muy complejo, dificultando por lo tanto, llegar a un consenso para arribar a una única definición de la escritura colaborativa, Para Allen, Atkinson, Morgan, Moore

y Snow (1987) es la colaboración de varias personas en la producción de un texto, interactuando intensamente entre ellos, además de compartir responsabilidades en la toma de decisiones para el logro de la tarea. Bosely (1989) por su parte la define como dos o más personas trabajando juntas, para producir un documento escrito en una situación en la cual el grupo entero se responsabiliza de la producción del mismo.

Galegher y Kraut (1994) hacen énfasis en la naturaleza social de la escritura colaborativa que incluye la negociación y la necesidad de un consenso con la finalidad de darle una solución apropiada a la tarea, así como la justa división del trabajo y la calidad del mismo, la coordinación de la participación individual, así como la resolución en términos de la toma del poder. Rice y Huguley (1994) la definen como cualquier escrito que se realiza en conjunto por más de una persona, donde escribir se define como una actividad que lleva a la elaboración de un documento y que se incluyen diferentes estrategias como la lluvia de ideas o generación de ideas, búsqueda de información, organización, planeación, textualización, revisión y edición.

Para Butler (2001) significa compartir un documento durante el proceso de escritura. Según el autor, dependiendo del grado o nivel de participación, una persona puede compartir el borrador de un texto con una o más personas, con la finalidad de que le hagan sugerencias para mejorarlo, sin embargo, el que revisa puede hacer sugerencias o bien escribir sus comentarios, pero no edita, parafrasea, organiza o checa sintaxis. En otros casos, dos o más personas pueden escribir un documento en coautoría, en este caso ambos pueden editar, organizar etc. Siendo este último caso el que prevalece en la universidad, por lo tanto, los estudiantes necesitarán una adecuada guía y conocimientos suficientes acerca del tema y la gramática. Generalmente se les pide a los alumnos que compartan ideas, encuentren fuentes que se relacionen con el tema, discutan y escriban y editen juntos antes de entregar sus trabajos.

Storch (2005) hace un recuento de lo que ha significado escribir de manera colaborativa. La autora menciona que en las primeras aproximaciones que se hicieron con referencia a las oportunidades de escribir en equipo, éstas se limitaban o bien a la generación de ideas (*brainstorming*) o bien al proceso final de revisión, en sus estudios menciona los hallazgos de varias investigaciones las cuales mostraban que la revisión entre pares otorgaba varios beneficios a los participantes, entre ellos estaba la capacidad de considerar las posturas de los otros y el desarrollo de habilidades para la escritura misma así como para la lectura analítica y crítica. Sin embargo, la autora también plantea que la tendencia a potenciar y estudiar la escritura colaborativa sólo como proceso de revisión entre pares supone una deficiencia en la aproximación, dado que se centra en el producto sin considerar todo el proceso de escritura. Investigaciones más recientes sugieren precisamente que los estudiantes deben participar a lo largo de todo el proceso, lo que significa que los participantes en dicho proceso tendrían que compartir la responsabilidad en la producción de un texto tanto a nivel de estructura, de contenido y de lenguaje. (Keys, 1994; Storch, 2005). Tomar una postura de coautoría, más que sólo de revisión entre pares, ya que de esta manera se favorece el pensamiento reflexivo (sobre todo si los participantes ponen en marcha mecanismos de negociación donde tienen que defender o explicar sus ideas); los participantes pueden ir más allá de los niveles que se centran sólo en la ortografía o la gramática y abordar cuestiones relativas al discurso; por último, puede favorecer el conocimiento que los participantes desarrollan sobre el lenguaje (Arenas, 2014).

Erkens, Jaspers, Prangmsma y Kanselaar (2005) destacan las ventajas que implica escribir colaborativamente en contraposición a hacerlo individualmente y se refiere a la posibilidad de recibir y ofrecer retroalimentación inmediata gracias a su característica como tarea "argumentativa". En este sentido, Stein, Bernas y Calicchia (1997) destacan que el carácter argumentativo de la tarea favorece el aprendizaje ya que los miembros de un grupo se consideran unos a otros fuentes de conocimiento, además de que los participantes como ya se mencionó, tendrán que negociar entre ellos los propósitos, planes, conceptos y dudas para llegar así a acuerdos con respecto al contenido y organización del texto. De igual modo, ayuda al estudiante a situarse en la perspectiva del lector, es decir, como parte de un acto comunicativo y no como un acto individual y solitario, esto se ve reflejado en documentos que han sido escritos sin pensar en el lector al no ser lo suficientemente claros o persuasivos para otros. La revisión entre pares ayuda a entender a los estudiantes que no están escribiendo sólo para ellos, sino para los lectores.

A pesar de la complejidad de los procesos que implica y de las diversas concepciones que se tiene de la escritura académica Lowry, Curtis y Lowry, (2014) establecen que hay ciertos elementos universales que están presentes en cualquier actividad de escritura colaborativa y establecen seis axiomas para definirla: 1) la escritura individual incluye al menos actividades de planeación, textualización y revisión; 2) La escritura colaborativa va más allá del autor individual por medio de la inclusión de varios miembros y actividades de planeación, textualización y revisión como mínimo; 3)

involucra varios miembros que trabajan para la realización de una tarea común, la escritura colaborativa se convierte en un acto social y grupal que requiere de otras actividades que no se incluyen en la escritura individual, como por ejemplo llegar a consensos; 4) una vez que varias personas trabajan en conjunto para la realización de una tarea de escritura, una experiencia efectiva de escritura colaborativa entonces requerirá de comunicación, negociación, investigación grupal, monitoreo, recompensa, castigo, socialización etc. (Ed y Lunsford, 1990); 5) todo grupo enfocado en la realización de una tarea óptima deben incluir actividades previas a la escritura para organizar la escritura, así como actividades posteriores previas a la entrega; 6) de tal manera que se deben incluir la formación de los equipos, la planeación grupal, la ejecución y finalización de la tarea. La tarea de escritura no se puede separar de las actividades básicas sin que repercuta de forma negativa.

Tomando en cuenta los aspectos antes mencionados Lowry, Curtis y Lowry proponen la siguiente definición para la escritura colaborativa “La escritura colaborativa es un proceso social interactivo que incluye un grupo que trabaja hacia un fin común por medio de la negociación, coordinación y comunicación durante la elaboración de un documento común”. El potencial de la escritura académica va más allá del acto de componer juntos, incluye actividades previas, durante y posteriores que incluyen la formación de equipos y la planeación así como la posibilidad de poner en marcha muchas y variadas estrategias, actividades, enfoques para el control de la tarea, designación de roles.(2014 p. 12)

Sin embargo, también hay que reconocer que trabajar de manera colaborativa en un proyecto de escritura, representa algunos problemas para los estudiantes, en particular cuando se tratan aspectos como el compromiso, dedicación y actitud hacia el cumplimiento de la tarea asignada, en este sentido, debido a que la mayoría de los estudiantes tienen que cumplir con varias tareas a lo largo del semestre, el compromiso con el equipo puede llegar a ser un punto clave al momento de trabajar colaborativamente, ya que cada miembro del equipo depende del otro para terminar el trabajo. Los estudiantes tienden a priorizar otras tareas y dejar a un lado el proyecto de escritura común confiando que la tarea será hecha por algún otro miembro. Al problema anterior se le agregan otros más, como los diferentes estilos al escribir, la lucha por ejercer el poder, la distribución y contribución desigual de la tarea. (Chisholm, 1990).

El grado de colaboración al escribir un texto en grupo, varía dependiendo del involucramiento que tenga cada miembro a lo largo del proceso, la participación puede ser a nivel de coautoría, escribiendo de forma conjunta durante todo el proceso o bien como autor principal realizando la mayor parte del escrito para posteriormente recibir comentarios o ediciones por los otros miembros del equipo. En la figura 1 se representa el espectro de colaboración con Ed y Lunsford (1990).



Figura 1. Espectro de colaboración. Tomado de Ed y Lunsford (1990)

Se esperaría que los trabajos de escritura colaborativa estuvieran posicionados en los primeros tres círculos y en menor tendencia hacia el final de los mismos. Para que una experiencia de escritura colaborativa sea exitosa y significativa, cada miembro del equipo debe contribuir por igual, teniendo muy en claro sus responsabilidades y expectativas. La división del trabajo de manera equitativa beneficia al grupo entero, sin que se ponga demasiada presión en ninguna persona. Los miembros de un grupo deben acordar estrategias para escribir de manera colaborativa textos exitosos; una estrategia grupal se define como un plan que el grupo pone en marcha para escribir colaborativamente estrategias con enfoques de alto nivel y los planes tienden a ser más específicos e información tangible. Retomando a Lowry, Curtis y Lowry (2014) la escritura colaborativa debe incluir aspectos tales como: formas de control del documento, estrategias y actividades de escritura, roles, etc.

Una forma de asegurarse que cada miembro del equipo juegue su parte, es asignando tareas específicas o roles, estas tareas se deben rotar. El tipo y complejidad de la tarea de escritura, serán los que definan los roles, funciones y responsabilidades explícitas que cada miembro deberá

emprender en función de la regulación del trabajo grupal, con lo que se contribuye a la toma de acuerdos grupales, posibilitando la responsabilidad individual y esto, a su vez, favorece la dinámica y la fluidez del trabajo de todo el grupo (Handayani, 2012). Los roles que se pueden asumir durante la escritura colaborativa de un texto, son muy diversos y se complementan e intercambian entre sí en diferentes momentos del proceso; esto dependerá de la dinámica de trabajo que se defina en el grupo. (Barkley, Cross y Howell 2007). De acuerdo con autores como Posner y Baecker, 1997; Lowry, Curtis y Lowry, 2004; Barkley, Cross y Howell, 2007 los estudiantes pueden asumir diferentes roles en la escritura colaborativa que se exponen a continuación:

- a) Líder del grupo: estudiante que modera, dinamiza e integra a los miembros del grupo en las discusiones.
- b) Escribano: estudiante responsable de registrar por escrito las ideas que se van discutiendo en el grupo. Estas pueden ser revisadas y modificadas por todos los integrantes en etapas posteriores a las discusiones.
- c) El que escribe el borrador: la persona que escribe en las ideas y hace la escritura preliminar.
- d) Editor: este estudiante se encargará de checar la gramática, darle formato y revisar la integración de las fuentes.
- e) Dinamizador del ritmo de escritura: esta persona intenta garantizar la fluidez del ritmo de la escritura, manteniendo la atención de los demás integrantes centrada en la tarea.
- f) Participación equilibrada: todos los integrantes participan de manera similar a lo largo del proceso.

Algunas de las estrategias que se pueden realizar a lo largo del proceso y que dependen del tipo de tarea y características del grupo son:

- a) Lluvia de ideas: formulación de diferentes opciones por parte de los estudiantes que les pueden servir de guía para tomar decisiones posteriores alrededor de los objetivos de la tarea de escritura que se requiere emprender. (Lowry, Curtis y Lowry, 2004).
- b) Leer para escribir: Búsqueda y acceso de la información, con lo cual el estudiante identificará las características de la situación comunicativa que definirá el texto a producir (Castelló, 2002).
- c) Hablar para escribir o comunicación: para establecer los objetivos en función del texto, permitiendo al estudiante examinar, negociar y resolver los problemas inherentes a la complejidad de la tarea, dando lugar a la construcción y regulación de los aprendizajes. (Camps, Guasch, Milian y Ribas, 2007). Los autores establecen dos niveles de negociación uno referente al texto como objeto es decir, estructura y contenido y el otro hace referencia al proceso de elaboración.
- d) Elaboración de borradores del texto: Se elaboran versiones parciales que están sujetos a revisión para ajustarlo al propósito de la tarea.
- e) Revisión: Es una estrategia fundamental cuando se entiende la escritura como un proceso que requiere reflexiones y reelaboraciones. A través de esta actividad, los estudiantes pueden reconstruir sus conocimientos y aprender de manera más significativa el contenido y los procesos relacionados con lo que están escribiendo (Villalobos, 2005).
- f) Reescritura: Esta actividad permite reelaborar las partes del texto que se identificaron poco coherentes o cohesivas durante la lectura en voz alta, que requieren mayor profundización a nivel de contenido o que tienen diferencias significativas en cuanto al manejo del estilo de escritura.

Ahora bien la toma de decisiones en un grupo se puede dar a varios niveles que van desde una sola persona ejerciendo la autoridad, que por lo general es asumida por el líder o bien por medio del consenso donde los miembros del equipo dialogan y apoyan solo una decisión.

Finalmente para que la tarea de escritura colaborativa sea exitosa se requiere la interacción de todos los miembros. De acuerdo con Wenger (1998) el trabajo colaborativo incluye compromiso de todos los participantes, así como de la comunidad que les ayuda a desarrollar un sentido de identidad. El compromiso disminuye la competencia entre los participantes para hacer contribuciones donde se complementen.

Recae por lo tanto en los maestros propiciar las condiciones adecuadas para que los estudiantes asuman diferentes roles que se complementen y faciliten la colaboración conforme los estudiantes van interactuando unos con otros, expresando sus puntos de vista. Poniéndose especial énfasis en la

importancia de escucharse entre ellos, compartir conocimientos y tomar decisiones de manera común haciendo uso de todas las estrategias que les permitan resolver y superar los problemas que surjan entre ellos.

En el siguiente apartado se presenta el método y paradigma que guio la investigación a la que se hace referencia en este artículo.

## 2. METODOLOGÍA

Los resultados referenciados en este artículo forman parte de una investigación cuyo objetivo fue conocer cómo viven el proceso de adquisición de la escritura académica siete estudiantes de seis programas educativos de la Universidad Autónoma de Yucatán. El paradigma que guio la misma corresponde a un diseño mixto secuencial cuantitativo-cualitativo, siendo el enfoque cualitativo el dominante o principal (Pereira, 2011).

El presente trabajo, se centró únicamente en la fase cualitativa, cuyo propósito fue profundizar en las prácticas de escritura académica desde las voces de los que participan en ella, conocer cómo los estudiantes universitarios vivencian, perciben, aprehenden y comprenden el proceso del desarrollo de la escritura académica. El paradigma cualitativo permitió indagar las representaciones sociales de una manera profunda y ahondar en las cualidades de los fenómenos y sus características subjetivas. (Flick, 2007)

### 2.1 Contexto

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) institución que se distingue por su legado histórico, social y humanista, donde el estudiante es la razón de ser. La UADY considera fundamental que el estudiantado adquiera las competencias necesarias para propiciar una educación para la vida y a lo largo de la vida, basándose en el aprendizaje por competencias, asume el paradigma del concepto estudiante, como ser único y diferente de los demás.

La UADY consciente de los cambios que se han suscitado a nivel internacional en el ámbito educativo, reconociendo que las necesidades sociales se han ampliado en el 2012 cambia del Modelo Educativo y Académico (MEyA) al Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) donde el estudiante tiene mayor participación en la construcción de su aprendizaje con acompañamiento de los(as) profesores(as) en toda su trayectoria escolar. La responsabilidad del aprendizaje recae principalmente en el estudiante, mediante actividades dentro y fuera del aula y en escenarios reales, en las que se activan las competencias desarrolladas por la y el estudiante, fortaleciendo sus aprendizajes. Asimismo, el estudio independiente se considera imprescindible para el desarrollo de su autonomía (UADY, 2010b).

La UADY cuenta con cinco campus: Ciencias Biológicas y Agropecuarias, Ciencias Exactas e Ingeniería, Arquitectura, Hábitat, Arte y Diseño, Ciencias Sociales, Económico-administrativas y Humanidades ofreciendo un total de 44 carreras, de las cuales se seleccionaron para esta investigación estudiantes de las carreras de Biología, Veterinaria, Economía, Arquitectura, Licenciado en Enseñanza de las Matemáticas e Ingeniero Químico Industrial.

### 2.2. Participantes

Como ya se mencionó anteriormente, en esta etapa de la investigación participaron siete estudiantes del tercer semestre de seis Programas Educativos (PE) de cuatro de los cinco campus de la Universidad Autónoma de Yucatán. Se seleccionaron al azar entre aquellos estudiantes que habían contestado previamente el *Cuestionario de acercamiento* y que manifestaron su interés por colaborar. La participación en esta etapa fue voluntaria. La muestra quedó conformada por 2 hombres y 5 mujeres, con un rango de edades entre 19 y 21 años, las características de los participantes de la etapa cualitativa del estudio se presentan en la tabla 1 (se utilizaron seudónimos para proteger la identidad de los participantes).

Tabla 1 *Estudiantes que participaron en la entrevista. Fase cualitativa*

Estudiante	Edad	PE	Campus
Araceli	20 años	Biología	Ciencias biológicas y agropecuarias
Marcela	20 años	LEM	Ciencias exactas e ingenierías
Ana	19 años	IQI	Ciencias exactas e ingenierías
Enrique	20 años	Economía	Ciencias Sociales económico-

Vicente	20 años	LEM	administrativas y humanidades
Ximena	19 años	MVZ	Ciencias exactas e ingenierías
			Ciencias biológicas y
			agropecuarias
Julia	23 años	Arquitectura	Arquitectura, hábitat, arte y diseño

### 2.3 Técnicas de recolección de datos

- Para la recuperación de las vivencias de los estudiantes y para triangular la información, se utilizaron diferentes estrategias.
- Entrevistas a profundidad, siguiendo los parámetros establecidos en el guion, cada entrevista fue grabada (previo consentimiento informado de los participantes) transcribiéndose el audio para su posterior análisis (Serrano, 1998).
- Reportes reflexivos a través de ellos los estudiantes pudieron transmitir sus experiencias personales, poniendo de manifiesto sus puntos de vista, sentimientos, creencias, actitudes, opiniones y observaciones individuales.
- Por último se utilizó la técnica de grupo focal en este caso, los siete participantes conducidos por un moderador, discutiendo sobre sus vivencias con respecto a su proceso de adquisición de la escritura académica.

### 2.4 Procedimiento y sistematización de los datos

Una vez que los estudiantes aceptaron participar se les explicó los objetivos y dinámica de la investigación, acordándose el día, hora y lugar para realizar la primera entrevista. Cabe mencionar que antes de iniciar la entrevista se hizo de su conocimiento el compromiso de garantizar que los datos se mantendrían anónimos y que la información sería utilizada sólo para fines de la investigación. Posteriormente a las entrevistas se procedió a transcribir los audios para su análisis y se asignaron seudónimos a cada participante.

Los datos se sistematizaron siguiendo los lineamientos planteados por Strauss y Corbin (1996), los cuales apuntan a la codificación de la información, elaboración de matrices analíticas y la realización de lectura entre líneas. Este procedimiento analítico-interpretativo, se siguió con cada participante. Para el proceso del análisis se utilizó la herramienta informática de soporte de análisis de textos Atlas ti.

Al analizar los referentes teóricos, se preestableció de una serie de categorías de análisis y se elaboró una matriz de códigos, donde las categorías elegidas fueron “vivencias de estudiantes universitarios” y “procesos relacionados con la escritura”. Emergiendo la escritura colaborativa como una subcategoría de la cual se aborda en este artículo.

Lowry, Curtis y Lowry (2014) proponen cinco dimensiones de las cuales para efectos de este trabajo se utilizaron las siguientes:

1. Mecanismos de control de la producción grupal del texto.
2. Roles que se asumen en la escritura colaborativa
3. Actividades involucradas en la escritura colaborativa.
4. Mecanismos para la toma de decisiones.

### 2.5 Consideraciones éticas

El ejercicio de la investigación científica, ya sea de corte cuantitativo o cualitativo y el uso del conocimiento producido por las ciencias tanto naturales como sociales, deben pensarse como prácticas sociales, que demandan conductas éticas en el investigador, compromisos personales y sociales hacia los sujetos implicados en el proceso de investigación como en relación con el conocimiento que se genera de la misma (Hernández, 2005). Con este propósito, se utilizaron seudónimos para cada caso y así mantener su identidad anónima; se les solicitó su autorización para grabar las entrevistas. Se procuró incluir en la descripción de cada estudiante, únicamente los datos que se consideraron significativos para la comprensión de sus vivencias, eliminando datos que pudieran comprometer su identidad y confidencialidad.

## 3. RESULTADOS

A partir del análisis de los datos y en función de los referentes teóricos desarrollados en el marco teórico, la información que se obtuvo se organizó de la siguiente manera: primero se indica la subcategoría de análisis; se hace un breve contexto teórico que ayuda a comprender lo que fue el objeto de análisis en cada una, posteriormente se expone y analiza lo que emergió en cada

subcategoría, conjuntado las experiencias de los siete participantes de dicha investigación. A medida que se hace el análisis éste se sustenta en los referentes teóricos y se toman fragmentos de las intervenciones de los participantes que sirven para ilustrar cada apartado.

Cuando se escribe de manera colaborativa de acuerdo con Lowry, Curtis y Lowry, (2014) los estudiantes asumen diferentes formas de control que les ayudan a hacer frente a la tarea asignada. Dependiendo de quién asuma el control y en qué momento, en donde el estudiante/los estudiantes puede/pueden ejercer un control centralizado, el cual es ejercido por una sola persona, un control relevado asumido por distintos miembros en diferentes momentos, un control independiente que se pone en marcha cuando cada miembro del equipo se ocupa de controlar una parte específica del texto y un control compartido donde todos los miembros del equipo tienen igual acceso y participación en la dinámica de producción.

En el caso de los siete participantes (al trabajar estos con sus respectivos equipos) mencionan que de forma general existe una tendencia de control centralizado, es decir, un solo miembro del equipo se encarga de coordinar la actividad de escritura, siempre y cuando ésta sea una tarea relativamente sencilla, sin embargo, cuando la tarea de escritura implica un mayor esfuerzo cognitivo, el mecanismo de control se asume de manera compartida, es decir, se reúnen en la universidad y todos los integrantes de manera presencial hacen aportes similares en aspectos tales como contenido, estructura y calendarización del proyecto.

El caso de Enrique que estudia la carrera de economía y que su generación todavía se rige por el antiguo plan de estudios (MEyA), las actividades de escritura colaborativa son escasas, sin embargo, cuando se realizan, un factor que determina quién ejerce el control es el tipo de integrantes que conforman el equipo, ya que como él lo menciona depende de qué tan responsables sean, así, si los miembros del equipo no son tan comprometidos ni les gusta involucrarse en el proceso, el control lo ejerce únicamente él, al respecto dice: *“tengo más control de lo que se entrega”*

Por su parte Araceli menciona que cuando los trabajos son complejos y extensos los participantes se reúnen ejerciéndose un control compartido, donde quienes participan discuten cuál sería la mejor manera para abordar la tarea, realizan búsquedas de información que les proporcionen los elementos necesarios para estructurar los contenidos, asumiendo todos los que conforman el equipo diferentes roles. Al respecto ella comenta: *“cosas como que esto si lo podemos poner, esto no, mientras que una persona escribe lo que se va comentando, después cada quien ya por separado escribe su parte y nos volvemos a reunir para que ya entre todos hacer la discusión y las conclusiones”*.

El caso de Ana evidencia que cuando el control se hace de manera compartida, beneficia a todos los miembros del equipo, al discutir cuáles son los objetivos de la tarea, cómo se estructurará el documento, qué contenidos deben incluirse, qué información es relevante y qué roles o grado de participación tendrá cada miembro, apoyando a aquellos miembros del equipo que tengan más problemas para la resolución de la tarea, al respecto Ana comenta: *“Hubo momentos en que si me estresaba y preocupaba por no saber, pero como era en equipos pues si me ayudaban mis amigos y me la llevaba así medio tranquila”*

De acuerdo con Lowry, Curtis y Lowry (2014) los roles que se pueden ejercer en toda actividad de escritura colaborativa están en función de la responsabilidad explícita refiriéndose a aquellas acciones asumidas de manera individual y que contribuirán a la fluidez y dinámica del trabajo como un todo. Entre los roles que los estudiantes pueden asumir están: el de líder del grupo que es aquel que modera, dinamiza e integra a todos los miembros; el escribano quien es responsable de registrar por escrito las ideas que se discuten en el grupo; editor quien sugiere o realiza cambios de forma y/o contenido del texto, el dinamizador del ritmo de escritura quien es el que se encarga de la fluidez y ritmo de la tarea; finalmente la participación igualitaria en la cual todos tienen una participación similar en las discusiones antes, durante y después del proceso de escritura, sin que se puedan diferenciar roles específicos.

En los siete casos se pudo identificar que los roles asumidos por cada miembro de sus respectivos equipos varía nuevamente dependiendo del tipo y grado de dificultad de la tarea asignada, asumiendo el papel de líderes en diferentes momentos de la tarea, la cual consiste principalmente en distribuir entre los miembros del equipo la parte de escritura que tendrán que realizar y coordinar los avances de cada miembro, implicando por lo tanto, que tenga que asumir los demás roles (editor, dinamizador del ritmo de escritura) a lo largo del proceso, ya que han manifestado que en la mayor

parte de los trabajos de escritura colaborativa el nivel de participación de cada miembro se reduce a escribir la parte asignada.

Se evidencia, por lo tanto, que a pesar de que se reúnen para discutir aspectos de fondo y asignar las actividades de las que se encargará cada uno, el proceso de escritura se hace de manera individual, donde sólo un miembro del equipo tendrá a su cargo la integración, edición y revisión el documento final. Al respecto y consciente de lo que implica escribir de manera colaborativa Ximena comenta: *“Diría que los factores para hacer trabajos en equipo en primera, es la buena comunicación, segunda es no depender de un solo miembro que pueda ser “líder”, puesto que todos en ciertas ocasiones pueden serlo, tercera que todos somos buenos en algo y solo es cuestión de tiempo o tema para sacarlo a relucir”* (RX1A: 20). Vicente al respecto dice: *“Yo investigo sobre la primera parte y después lo mando y una compañera continua el proceso de redacción y añadir cosas y luego a un compañero que digamos que es el que tiene mejor redacción de todos nosotros, es el que concluye con el proyecto”* (E3V: 45).

Como ya se mencionó anteriormente en este documento, la escritura colaborativa involucra la ejecución de diferentes actividades mediante diversas estrategias que se despliegan antes, durante y después del proceso y que interactúan a lo largo del mismo. Entre las principales actividades se encuentran la lluvia de ideas, leer para escribir (búsqueda y selección de información pertinente) hablar para escribir (negociación, comunicación, toma de decisiones, acuerdos en cuanto a la estructura y contenidos), elaboración de borradores, revisión, edición; la forma en que se lleve a cabo dependerá de las características de cada equipo.

Se puede apreciar a través de las experiencias de los participantes, que en la mayoría de los equipos de los que formaron parte, no realizaban ninguna o muy pocas de las actividades que se consideran básica para el éxito de la tarea. Al momento de asignarles la tarea, los miembros del equipo se “ponen de acuerdo” únicamente en aspectos tales como la asignación de los deberes, es decir, qué contenidos le corresponde escribir a cada quien, dejando a un lado aquellas actividades que otorgan un significado a la tarea, tales como la “lluvia de ideas”, “hablar para escribir” (comunicación) y “negociación” que de acuerdo con Galegher y Kraut (1986) son aspectos esenciales de toda labor colaborativa, ya que como dicen Camps, Guash, Millan y Ribas (2007) esta actividad da a los estudiantes la oportunidad de examinar, negociar y resolver problemas inherentes a la complejidad del proceso de escritura permitiendo así la construcción y regulación de los aprendizajes.

Aquí cabe mencionar que la mayoría de los siete participantes coinciden en que la actividad de “leer para escribir” es una actividad fundamental en el proceso de escritura, indispensable para entender el alcance de la tarea y esto sólo se logra afirman ellos, a través de la búsqueda, selección y lectura de la información; pese a que reconocen su importancia, nuevamente esta actividad se realiza de manera individual y no presencial, lo cual implica un mayor esfuerzo para aquel miembro del equipo que se encargue de editar la información para ajustarla a la idea central del trabajo, por lo tanto, se empobrece la posibilidad de reflexionar, proponer, discutir y formular distintas propuestas que se adecuen a la intención del escrito, siendo la consecuencia que no se logre transmitir la idea central o quede incompleto. Por lo tanto el documento que resulta de tales procesos queda fraccionado y con poca coherencia debido a los diferentes estilos de redacción de cada integrante del equipo, al respecto Vicente dice: *“hay trabajos que están verdaderamente pésimos”* (GFV: 50). *“igual así te están perjudicando, porque sabes que no te van a entregar un buen trabajo”* (GFV: 70). Así mismo, Ximena opina al respecto: *“hay igual veces que las responsabilidades no todos las cumplen, como que tu confías en la parte de cada miembro del equipo y al final o sea técnicamente al final la mayoría de las veces casi al final de la entrega te dicen que su parte no está lista, o que no pudieron hacerla o no buscaron como hacerla”* (RF2X: 5).

Camps, Guash, Millan y Ribas (2007) indican que existen dos tipos de textos, el texto intentado y el texto escrito, el primero hace referencia a los enunciados verbales que los participantes hacen en función de las necesidades del texto, así como a la consideración de los miembros del equipo todo ello antes de empezar a escribir el texto, “qué se puede decir”; por su parte el texto escrito es el conjunto de enunciados verbales que acompañan la acción de escribir los que ya se discutieron con anterioridad es decir, pueden dictar, auto dictarse y releer; el primero se refiere al proceso de planeación y el segundo al de textualización y revisión.

En los casos estudiados se pudo apreciar que por lo general hay poca planeación de los textos que se hacen de forma colaborativa, ésta sólo se realiza cuando la tarea asignada es complicada y requiere por lo tanto un mayor esfuerzo por parte del equipo, dejando a un lado procesos de reflexión y reelaboración, puesto que es a través de este proceso como el alumno reconstruye sus

conocimientos al aprender nuevos contenidos y transformarlos al momento de escribir. Esta actividad requiere por lo tanto la lectura del documento en voz alta haciendo necesario que todos los miembros del equipo estén presentes. Al hacerlo el alumno es capaz de identificar si hay ideas ambiguas, aspectos de cohesión que requieran ser corregidos y el tono de la escritura entre otras, sin embargo, como ya se dijo anteriormente este proceso está ausente en la mayoría de las experiencias de escritura colaborativa de los participantes. Los participantes lo justifican argumentando que la tarea de escritura colaborativa no es el único trabajo con el que deben cumplir, tienen otras tareas individuales, las cuales priorizan sobre el trabajo colaborativo, de tal forma, que la única alternativa que tienen para realizar la tarea es por medio de la división de las actividades apoyadas en las diferentes tecnologías.

En lo referente a la elaboración de varios borradores a lo largo del proceso, se realiza de forma parcial, ya que, en caso de existir versiones parciales, éstas se revisan y corrigen solamente por un miembro del equipo o bien aquellos alumnos “responsables” que deseen participar, sin que represente una “obligación” dando como resultado trabajos fragmentados, faltos de una voz única y lo que es peor aún, sin un verdadero aprendizaje por parte de los alumnos. No se da un consenso entre ellos, normalmente los acuerdos se toman por el líder. Lo anterior se ve reflejado en la siguiente cita: *“fue un escrito que se entregó en equipos de tres, sin embargo no tuve mucha participación activa en esa tarea porque lo que hice con mi equipo, yo hice la tarea de cálculos, otro la otra tarea y una compañera está haciendo la parte escrita Así como que participación muy activa no tuve, si investigue y todo pero no es un escrito que digas que haya realizado un porcentaje considerable y en este que se entrega el jueves, si he hecho comentarios y es más que nada sobre el desarrollo tecnológico en la escuela. Son reflexiones sobre cómo mejorar tu comportamiento y estructurar ciertas clases para que todo sea de manera consecuente”* (E3V: 40).

## 5. CONCLUSIONES

- Se advierte una marcada tendencia entre los participante de asumir el control central en la mayoría de las tareas de escritura, empobreciéndose la experiencia de escribir colaborativamente puesto que ésta se enriquece o posibilita en la medida en que los miembros del equipo se involucren, intercambien ideas, negocien para llegar a consensos y asuman diferentes roles con base en sus propias capacidades. Retomando a Stern, Barns y Calichi (1997) quienes aseguran que cuando se argumenta entre los miembros de un equipo para llegar a acuerdos se favorece el aprendizaje, es decir, los miembros de un equipo se consideran unos a otros fuentes de conocimientos.
- En lo que respecta a la actividad de “leer para escribir” o búsqueda de información, tanto los participantes como los demás miembros del equipo la efectúan y aunque la mayoría de las veces se hace en solitario, esto les permite entender las implicaciones de la tarea como un todo. Sin embargo, también se debe destacar, con base en lo dicho por los estudiantes, que la búsqueda de información se acota meramente a los contenidos que les correspondían perdiéndose con ello el verdadero valor del aprendizaje como resultado del trabajo colaborativamente.
- La escritura colaborativa, se regula en términos de los roles que asumen los miembros del equipo, el uso de determinadas estrategias, evolución de las ideas, conocimientos que comparten y las interacciones discursivas que medien, la planeación, la escritura y revisión del texto, por lo que si estas estrategias no están presentes se pierde el sentido del ejercicio.
- En cuanto a la asignación de roles, a pesar de que en ciertas ocasiones se asumen roles de acuerdo a las habilidades de cada miembro, cuando alguno de ellos no cumple con la parte asignada, los demás miembros del equipo terminan haciendo en el último momento la parte faltante, ocasionándose momentos de gran tensión, trabajos fraccionados e incluso incompletos. De igual manera, la incompatibilidad entre los colaboradores ya sea por su carencia o igualdad en competencias, habilidades, actitudes y conocimientos entorpece el logro de la meta.
- En resumen la escritura colaborativa es un proceso dinámico y complejo por lo que aún quedan varios aspectos que deben investigarse, que de acuerdo con lo anterior la escritura colaborativa debe poner atención particular a la amplia gama de los diferentes modos de trabajo, estrategias, actividades, roles, el control del documento y la consciencia acerca de los procesos que se decidan emplear, claramente estas decisiones serán diferentes dependiendo de la naturaleza del grupo y tarea.
- Se debe replantear el concepto de trabajo colaborativo entre los estudiantes, es decir, hacerles explícito cuál es el propósito de la escritura colaborativa, reconocerse el papel

fundamental de la interacción entre pares en relación con el aprendizaje. para posteriormente asumir la tarea de manera autónoma.

- A manera de cierre, se puede concluir que la escritura colaborativa es sin duda una importante herramienta mediante la cual se potencializa el aprendizaje al contribuir al desarrollo de diversas habilidades, actitudes y a la adquisición de nuevos conocimientos. Si bien el estudiante es el protagonista de la estrategia, corresponde a los docentes ser promotores, organizadores, diseñadores y guías en la práctica de la escritura para lograr productores de textos exitosos, cuya comunicación escrita aporte al cumplimiento de trabajos y al logro de objetivos, siempre encaminados a la movilización de saberes que se reflejen también en su vida laboral.
- La poca claridad en la definición de la tarea, diferencias en la personalidad de los participantes, liderazgo, la dinámica del grupo, las propias intenciones, desigualdad en la distribución del trabajo, dificultades para monitorear el progreso, control, confianza, percepciones, la toma de roles, la organización del tiempo, una gran diversidad de ideas, diferente empeño, falta de coherencia, inconsistencias de estilo, comunicación, planeación, resolución de conflictos, son algunos de los aspectos de la escritura colaborativa que requieren más investigación y de un trabajo interdisciplinario (Ed y Lunsford, 1990; Galegher y Kraut, 1994; Lowry, Curtis y Lowry, 2014).

## REFERENCIAS

Allen, J., Atkinson, D., Morgan, M., Moore, T. y Snow, C. (1987). What experience collaborators say about collaborative writing? *Journal of Business and Technical communication*. 1(2) 70-90

Arenas, K. (2014). Regulación compartida en la escritura colaborativa entre estudiantes universitarios. Universidad del Valle, Santiago de Cali. pp. 144.

Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario. Madrid, España: Ediciones Morata.

Barr, B. y Tagg, J. (1995). Teaching or learning a new paradigm or undergraduate education. *Change enu*. 27 (6), 13-257

Butler, D. (2001). Collaborative writing with electronic communication. Disponible en [www.bsu.edu/web/dlb/T/projects/projects/cw.doc](http://www.bsu.edu/web/dlb/T/projects/projects/cw.doc) Consultado en 03/03/ 2018, 17:00

Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 1-19.

Carlino P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de representarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación* . 336, 143-168.

Chisholm, R. (1990) Coping with the Problems of Collaborative Writing. *Writing across the Curriculum*. Disponible en [wac.colostate.edu/journal/vol2/chisholm.pdf](http://wac.colostate.edu/journal/vol2/chisholm.pdf) consultado en 15/03/2018 18:00

Coll, C. (2001). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.

Durán, D. (2009). Aprender a cooperar. Del grupo al equipo. En Pozo, J y Pérez, M. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid España: Ediciones Morata. pp. 182-195).

Ede, L y Lunsford, A. (1990). *Perspectives on Collaborative Writing*. Pbk. ed. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1992.

Edward, N. y Mercer, N. (1994). El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula. *Paidós Ibérica*. 215 pp.

Erkens, G., Jaspers, J., Prangma, M. y Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 21, 463–486.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (3ª Ed) Morata.

- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*. 32(4), 365-387
- Galegher, J. y Kraut, R. (1994). Computer-mediated communication for intellectual teamwork: An experiment in group writing. *Information Systems Research*, 5(2) 110-138.
- Handayani, N. (2012). Emerging Roles in Scripted Online Collaborative Writing in Higher Education Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 67, 370 – 379.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación (5ª Ed) México Mc Graw Hill.
- Johnson, D. y Johnson, F. (1987). Joining together: Group theory and group skills (3<sup>rd</sup> Ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Keys, C. (1994). The development of scientific reasoning skills in conjunction with collaborative assessments. An interpretative study of 6-9<sup>th</sup> grade students. *Journal of Research in Science Teaching*. 3(9) p 1003-1002.
- Lowry, P., Curtis, A. y Lowry, M. (2014). Building a Taxonomy and Nomenclature of Collaborative Writing to Improve Interdisciplinary Research and Practice. *Journal of Business Communication*, 41 1-60
- Mercer, N. (2001). Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Buenos Aires: Paidós.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en la educación: Una experiencia concreta. *Educare* 15 (1), 15-29.
- Posner, I. y Baecker, R. (1992). How people write together. Trabajo presentado en la Twenty-Fifth Hawaii International Conference on System Sciences, Kauai. Disponible en <http://ieeexplore.ieee.org.bd.univalle.edu.co/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=183420> consultado en 15/03/2018
- Rice, R. y Huguley, J. (1994). Describing collaborative forms: a profile of the team-writing process. *IEEE Transactions in Professional Communication*, 37 (3), 163-170.
- Serrano, G.P. (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid, La Muralla S.A. 230 p.
- Smith, B. y MacGregor, J (s.f.). What is collaborative learning? Disponible en <http://learningcommons.evergreen.edu/pdf/collab.pdf>. Consultado en 01/03/2018, 18:00
- Staruss y Corbin, (1990). Basics of qualitative research. Newbury Park, CA: Sage
- Stein, L., Bernas, S., Calicchia, D. (1997). Conflict talk: understanding and resolving arguments. En Giron T. (Ed.). Conversation: Cognitive, communicative and social perspective. Typological studies in language. Vol. 34 p. 233-267. Amsterdam the Netherlands.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153–173.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) (2010a). *El Modelo Educativo de Enseñanza y Aprendizaje de la UADY*. Experiencias y diagnósticos. México: UADY
- Villalobos, J., (2005). Estrategias de revisión. Estrategias utilizadas por escritores en el nivel universitario. *Lectura y vida*, 26(2), 42-53.
- Vygotsky, L.S. (1979). *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo-Crítica.

Wenger, E. (1998). Knowledge Management as a Doughnut: Shaping your Knowledge Strategy through communities of Practice. *Ivey Business Journal Online* (Jan/Feb 2004). Disponible en [http://www.iveybusinessjournal.com/view\\_article.asp?intArticle\\_ID=465](http://www.iveybusinessjournal.com/view_article.asp?intArticle_ID=465) Consultado en 01/03/2018.